

Jornadas sobre *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*
 Facultad de Filosofía y Letras
 Universidad de Buenos Aires

LO IMPLICITO Y LO EXPLICITO EN LOS COMPONENTES PEDAGÓGICOS DE LAS TEORIAS CRITICAS EN EDUCACIÓN

Luis Rigal

Me propongo hablar acá de la relación, o más bien del encuentro – desencuentro, *entre teoría crítica de la educación y pedagogía crítica*. Con tal propósito presentaré sucintamente algunos ejes desde donde debatir la relación entre pedagogía y teorías sobre la educación, más que desarrollarlos a éstos en sí mismos.

1. El sentido de la educación para las teorías críticas y el diferente lugar de lo pedagógico dentro de ellas

Podemos afirmar que en el conjunto de las teorías críticas, la *educación* es entendida como *formación* del sujeto en la búsqueda constante de autonomía de pensamiento y de acción, envuelta en un triple esfuerzo:

- Por la producción de sentido crítico;
- Por una praxis emancipadora (el develamiento de relaciones de dominación);
- Para la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática.

Lo pedagógico, en tanto, nos remite a las *prácticas de enseñanza*, a una reflexión *sobre el hecho educativo*, que pone su atención en *el proceso mediante el cual se produce el saber*. Por tanto, se ocupa de las cuestiones involucradas no sólo en la *transmisión o reproducción del saber* sino también en su *producción*.

Jennifer Gore observa que en las distintas corrientes y autores de la teoría crítica de la educación lo pedagógico aparece referido a *dos dimensiones analíticas muy distintas*:¹ Por un lado, la práctica de *transmisión – producción* que hacen los maestros (la denomina *instrucción*): manifiesta la preocupación sobre *cómo* se produce y reproduce el saber. Por otro lado, la *visión social y política* que se manifiesta en esa práctica: ligada por tanto al tema del poder, su preocupación aparece referida a los *intereses*. Lo que articula teóricamente estas dimensiones es la *concepción del hecho educativo como pedagógico y político* a la vez.

Avanzando a partir de esta caracterización, podemos afirmar que dentro de lo que habitualmente se denomina *Teoría y pedagogía críticas de la educación* podemos distinguir tres propuestas diferenciadas:

¹ Cfr. GORE, Jennifer: *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata – Paideia, 1996, cap. 2

1. La que estrictamente elabora una *Teoría crítica de la educación* y que se ubica en la dimensión de la *visión social y política*

Podemos distinguir dos momentos dentro de ella:

- 1.1. *Centrada en la escuela y el curriculum*, pivoteando sobre las nociones de *hegemonía* y *resistencia* (Apple, Willis, Giroux), con fuerte influencia del pensamiento gramsciano, y de *violencia simbólica* (Bourdieu, Bernstein).²
- 1.2. *Descentrada de la escuela y referida al conjunto de espacios educativos*.³ Recoge aportes teóricos postestructuralistas, y privilegia la mirada del feminismo y del postcolonialismo. Entiende a la educación como una forma de política cultural y de producción de sentido en diversos espacios y, por tanto, no sólo referida a educadores sino al conjunto de trabajadores culturales.

Critica las narrativas maestras de la educación de la modernidad – patriarcal, clasista y blancocéntrica. Se preocupa por la producción cultural alternativa y por la identidad cultural de los distintos y de los sometidos.

2. La que se preocupa por la *definición y articulación de un Proyecto político pedagógico* para la constitución de una escuela formadora de ciudadanía que requiere de educadores formados como intelectuales transformadores. (McLaren, Giroux, Aronowitz).⁴

Si bien cabalga sobre ambas dimensiones, *prioriza la referida a la visión social y política*. Como dice Gore, “su perspectiva se centra más en la articulación de un *proyecto pedagógico* (políticamente sustentado), que en una “*práctica pedagógica*”; es decir, una *visión social* para el trabajo de los maestros; en vez de líneas orientadoras para la práctica docente”. Su intencionalidad es contribuir a que los maestros trabajen para crear “una ciudadanía informada y

² Cfr. APPLE, Michael: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986
 APPLE, Michael: *Educación y poder*, Madrid, Paidós – MEC, 1987
 APPLE, Michael: *Educar “como Dios manda”*, Madrid, Paidós, 2002
 GIROUX, Henry: *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992
 WILLIS: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1983
 BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981
 BERNSTEIN: *Clases, código y control II*, Madrid, Akal, 1988

³ Cfr. GIROUX, Henry: *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1997

⁴ Cfr. GIROUX, Henry: *Los profesores como intelectuales*, Madrid, Paidós – MEC, 1990
 ARONOWITZ, S. y GIROUX, H: *Postmodern education: politics, culture and social criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991
 MCLAREN, Peter: *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI, 1984
 DA SILVA, T. T.(comp.): *Teoría educacional crítica en tempos posmodernos*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993

politizada, capaz de luchar a favor de diversas formas de vida pública y preocupada por la igualdad y la justicia social”.⁵

Esta propuesta de un proyecto político pedagógico a veces carece de un análisis de las circunstancias y condicionantes reales – institucionales, económicos, macro-contextuales - en las que se desarrolla la práctica de los docentes y, por lo tanto, las dificultades para introducir transformaciones en su práctica, o de las limitaciones organizativas para una acción colectiva. Esto dificulta la enunciación de estrategias precisas coherentes con una lógica de la posibilidad.

Además, no prescribe prácticas específicas para utilizar en el aula. Si bien señala el relevante papel transformador que puede ejercer el docente - la idea del docente como intelectual - no le ofrece indicaciones pedagógicas prácticas. Es más una teoría de la educación crítica, orientada a capacitar a los maestros como intelectuales, que una pedagogía crítica de la cual derivar estrategias concretas de trabajo en el aula.

El tema que soslaya es que sólo se puede generar una propuesta pedagógica transformadora y crítica en *Otra escuela*; si no cambia la institución poco es lo que el maestro puede hacer, poco es lo que puede *institucionalizar*.

3. La orientada a elaborar una *Pedagogía crítica* a partir de un desarrollo teórico que brinde líneas orientadoras para una práctica docente, reconociendo la inescindible relación entre lo político y lo pedagógico. Es decir, si bien cabalga también sobre las dos dimensiones, le asigna mayor énfasis en su tratamiento a la *transmisión – producción*. Autonomía, criticidad, diálogo y liberación son sus ejes. (Paulo Freire, Ira Shor, la corriente de educación popular latinoamericana).⁶ En su desarrollo teórico tiene en cuenta las críticas que se le formularan a la corriente hermenéutica - ver a lo micro sin atravesamientos estructurales – y así escuela y maestro aparecen siempre contextualizados, situados social y culturalmente. Considera además que es necesario conferir atención al estudio de la *dimensión poder en la relación pedagógica (maestro – alumno)* y se propone generar estrategias alternativas de prácticas pedagógicas: construir *una pedagogía en cuanto práctica en el aula coherente con una política liberadora*.

2. Los componentes centrales de una pedagogía crítica

Ubicándonos en la dimensión producción – reproducción, señalamos como sus componentes centrales:

⁵ Cfr. GORE, J.: *op. cit.*

⁶ Cfr. FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1970

FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997

SHOR, Ira: *Critical teaching and everyday life*, Boston, South End Press, 1980

SHOR, Ira: *Empowering education: critical teaching for social change*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992

FREIRE, P. y SHOR, I.: *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

AAVV: *Educación popular: refundamentación*, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996

- El diálogo como negociación cultural
- La constitución de una subjetividad rebelde
- El escenario institucional: la escuela crítica y democrática

2.1. EL DIÁLOGO COMO NEGOCIACIÓN CULTURAL

Me parece mejor hablar de *negociación* que de diálogo o interlocución de saberes. Negociación refiere más explícitamente a *las relaciones de poder que también se manifiestan en una relación pedagógica*. Es decir, no sólo tener en cuenta – como lo hacen los teóricos críticos – que el poder del maestro está mediado por las relaciones de clase, etnia y género, sino también las relaciones de poder que operan a través de la relación fundamental y específica entre el maestro y el alumno.⁷ Ese diálogo es, propiamente, una *negociación cultural*: lo que se negocia son elementos culturales, mediaciones, asignación de sentidos, representaciones, saberes técnicos, lógicas de aprendizaje.

La relevancia asignada al diálogo y la negociación cultural se basa en el reconocimiento y valoración de una *forma de raciocinio* no individual, sino *comunicativo, interactivo*. Pone énfasis en la consideración de lo *discursivo, argumentativo* (lo que los griegos llamaban dialéctica, los raciocinios críticos elaborados en situaciones de discusión). Es decir, asigna especial acento al reconocimiento de la *naturaleza argumentativa de la razón*.⁸

En este sentido, la negociación es también confrontación, que se expresa en la construcción dialéctica del saber a partir de la complementariedad en tensión permanente de diversos saberes (el saber técnico, el saber cotidiano) pero *procesada en clave crítica* como instancia superadora de conocimientos preexistentes.

Énfasis en los procesos colectivos de producción y reproducción de saberes⁹

El acento puesto en lo dialógico y en la naturaleza argumentativa de la razón nos lleva inexorablemente a pensar en una *producción colectiva de saberes* y, por tanto, entender a lo grupal *como instancia productora de conocimiento dentro de un modelo democrático* que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal que favorezca el *crecimiento de su autonomía*.

Por un lado, lo grupal aparece como un espacio de y para la producción colectiva; por el otro, como un espacio recortado, pero no aislado o escindido de otros ámbitos sociales más inclusivos: el recorte lo delimita pero no lo separa del resto de la realidad social.

El lugar del educador

⁷ Cfr. WOODS, Peter: *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*, London, Routledge & Kegan, 1983

⁸ Cfr. THIOLENT, Michel: *Metodología de pesquisa açao*, Sao Paulo, Cortez Ed., 1985

⁹ Cfr. RIGAL, Luis: *La investigación acción participativa*, Buenos Aires, CIPES, 2006, Documento de trabajo

Dice Ira Shor que el maestro debe asumir un conjunto de roles, entre ellos los de *iniciador, moderador, facilitador, mediador, interlocutor y profesor*.¹⁰ En consecuencia, podemos afirmar que el educador se ubica en el lugar del *coordinador del grupo* y dentro del mismo contribuye a generar un *proceso de enseñanza – aprendizaje conjunto*.

El *lugar diferenciado* del Educador dentro del grupo se centra:

- en la propuesta de producción de saberes que impulsa, que opera como convocante del grupo y que lo irá indiferenciando en la medida que sea socializada y aprehendida por todos;
- en lo que se supone un bagaje de conocimientos y saberes distintos al resto de los miembros, que le confiere originalmente un predominio en relación al logro del objetivo grupal (en esto, fundamentalmente, se basa la *autoridad* del educador).

Desde este lugar diferenciado el educador - coordinador contribuye al diálogo. Obviamente lo tiene que hacer mediante la recuperación permanente de lo aportado por los otros (sino no habría diálogo), devolviéndolo en forma de nuevas preguntas que incluyan lo aportado y abran a nuevas reflexiones más inclusivas (el componente crítico: preguntarse permanentemente, no tanto en términos de destruir o negar la anterior respuesta sino superarla y completarla, en un proceso continuo). Es decir, sistematiza, organiza y pone en clave crítica lo que en los demás sujetos puede estar fragmentado, desorganizado o enunciado en forma no crítica.¹¹

Por último, en esta concepción la presencia del coordinador, como educador, no es neutra. La propuesta que encarna el coordinador tiene una *direccionalidad*: procura generar un proceso grupal encaminado a un determinado tipo de *producción crítica de saber*.

2.2. LA CONSTITUCIÓN DE UNA SUBJETIVIDAD REBELDE

Surge del encuentro entre una *ética de la autonomía del sujeto y una pedagogía de la resistencia*, que se traduce en conductas con sentido político emancipatorio.¹² Este calificativo de rebelde atribuido a la subjetividad supone:

- Curiosidad epistémica: capacidad de asombro; de hacerle preguntas a lo dado, cualquiera sea su proveniencia y su contenido.¹³
- Búsqueda de pensamiento de ruptura: disconformidad frente a lo establecido, ya sea en el orden cognitivo como en el institucional o social; ubicarse críticamente frente a la realidad en búsqueda de su superación transformadora.

¹⁰ Cfr. SHOR, Ira: *Empowering. . .op. cit.*

¹¹Cfr. RIGAL, Luis: *En torno al proceso grupal*, Buenos Aires, CIPES, 1984, Documento de trabajo.

¹² RIGAL, L.: *El sentido de educar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, cap. 7

¹³ Cfr. TORRES CARRILLO, Alfonso: *Educación popular y nuevos paradigmas*, Revista La Piragua N° 28, Panamá, 2009

- Referencia a algún proyecto utópico: entendido como la proyección a un más allá distinto y emancipador. Expresa, a la vez, esperanza y resistencia: como dice profundamente un texto zapatista “la resistencia es la forma que adopta la esperanza cuando las condiciones son adversas”.¹⁴

En lo más básico, el sujeto se asume como *sujeto de saber, de poder y de voluntad*, estrictamente como *actor*. Pero la condición de rebeldía no es una cuestión sólo intelectual. Esta rebeldía activa –con pretensión transformadora– necesariamente debe ser *apasionada*, debe establecer algún tipo de *acercamiento amoroso, de compromiso* con la realidad en la que se involucra. Como dice Paulo Freire, debe manifestar una *capacidad de amar el mundo*.¹⁵

2.3. EL ESCENARIO INSTITUCIONAL: LA ESCUELA CRÍTICA Y DEMOCRÁTICA

Ante todo una aclaración: si bien nos referimos aquí fundamentalmente a la pedagogía crítica dentro de la escuela, de ninguna manera negamos, sino que enfatizamos, la posibilidad que la misma se manifieste en otros espacios educativos – por ejemplo los propios de movimientos sociales, organizaciones políticas y ámbitos comunitarios - donde se desarrollan experiencias de constitución de ciudadanía.¹⁶

Remitirnos a la escuela como escenario nos permite aliviar la responsabilidad y el peso de la carga de generar pensamiento crítico y formar ciudadanía que recae sobre el lugar del educador.

*No hay posibilidad sólida de formar en lo crítico y lo democrático si la institución que los alberga no posee estos rasgos.*¹⁷ La escuela debe socializar en los valores y las prácticas de la democracia en los ámbitos institucionales cotidianos que faciliten la participación activa y crítica y las experiencias de organización.¹⁸

Recuperarla como espacio crítico supone *luchar para que su cotidiano sea democrático*: se deben *fortalecer los espacios y las prácticas democráticas institucionales*, incluyendo la participación de los diversos actores en la toma de decisiones, *la autonomía protagónica* de la diada maestro – alumno, y proyectar a la escuela también como *espacio público democrático*, lugar de encuentro, debate, negociación entre individuos autónomos en búsqueda de un bien común.

¹⁴ Cfr. MUÑOZ RAMIREZ, Gloria: *20 y 10. El fuego y la palabra*, México, Rebeldía, 2003

¹⁵ Cfr. FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001, Primera carta

¹⁶ Cfr. RIGAL, Luis: *Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales*, en Marrero, Adriana (comp): *Todas las escuelas, la escuela*, Valencia, Germania, 2007

¹⁷ Cfr. RIGAL, L: *El sentido*. . *op.cit.*

¹⁸ cfr. BRUNNER, J.J.: *La educación y el futuro de la democracia*, Santiago de Chile, Flacso 1985, Documento de trabajo

3. Pedagogía crítica y paradigma emancipatorio: sus desafíos en nuestra época postmoderna latinoamericana

3.1. EL CONTEXTO HISTORICO

La postmodernidad es un término que debe ser leído en clave histórica, es decir singularizado y referido a determinadas situaciones estructurales concretas. En este sentido, nuestra postmodernidad latinoamericana es la postmodernidad de la globalización, desde el lugar que ocupamos dentro de ella. Y, ante todo, la globalización es una nueva etapa del modelo de desarrollo capitalista a nivel internacional.

Esta postmodernidad latinoamericana se realiza en un escenario de retroceso: fragmentación, exclusión, pobreza. No es la postmodernidad estrictamente post-industrial ni la postmodernidad de la sociedad del conocimiento propia de los países centrales. Como afirma Néstor García Canclini, “la cuestión decisiva no es si este continente es moderno o postmoderno, sino cómo y por qué la modernidad híbrida alcanzada durante los últimos siglos está desintegrándose, las innovaciones económicas, tecnológicas y socioculturales más recientes benefician a pequeñas minorías y las posiciones conquistadas por algunos países latinoamericanos en el desarrollo moderno internacional se pierden o se transforman en condiciones cada vez más regresivas y dependientes”.¹⁹

Es dentro de este contexto que Boaventura de Sousa Santos afirma que la tarea de la teoría crítica postmoderna consiste en apuntar de nuevo a los caminos de la *síntesis entre subjetividad, ciudadanía y emancipación* a fin de crear un nuevo sentido común político que revalorice *el principio de comunidad con las ideas de igualdad, autonomía y solidaridad*.²⁰

Estas consideraciones nos permiten acotar nuestra reflexión sobre la pedagogía crítica en un paradigma emancipatorio. Un paradigma – como cosmovisión - es emancipatorio en la medida que da cabida a las visiones y propuestas que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad más justa y humanizada. (Esto lleva a acentuar que lo pedagógico tiene que tener en cuenta tanto *cómo* se enseña como *qué* se enseña).

Desde esta perspectiva, a nuestro juicio la pedagogía crítica enfrenta hoy estos desafíos:

- Preservar una visión de la realidad que respete su complejidad,
- Contribuir a la reconstrucción crítica del conocimiento,
- Facilitar la reconstrucción del lazo social,
- Promover una pedagogía para la diversidad y contra la desigualdad.

3.1. PRESERVAR UNA VISIÓN DE LA REALIDAD QUE RESPETE SU COMPLEJIDAD

¹⁹ GARCÍA CANCLINI, Néstor: *Imaginario urbanos*, Buenos Aires, Eudeba, 1997, pg. 20

²⁰ Cfr. DE SOUSA SANTOS, Boaventura: *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre – Uniandes, 1998, cap. 9

Para intentar alcanzar tal propósito, y siguiendo a Edgar Morin, se requiere superar el paradigma de la simplicidad y hacer un pasaje hacia el paradigma de la complejidad.²¹

¿Qué notas tiene la simplicidad?:

- Afirma que el universo es orden; excluye el desorden. El orden es una ley;
- Evita la contradicción y el azar;
- Expulsa la subjetividad del conocimiento (la atribución de sentido); es objetivista;
- Posee una concepción lineal del tiempo. Es, como señala de Sousa Santos, una *monocultura del tiempo lineal*: la idea que la historia tiene un único sentido, una dirección y que los países desarrollados van adelante;²²
- Expresa una *monocultura del saber y del rigor*: reduce lo verdadero a lo científico, dejando fuera muchas otras formas valiosas de saber.²³

¿Qué postula el Paradigma de la complejidad?: Que la realidad es compleja porque:

- Es una maraña de acciones, reacciones, interacciones, contradicciones. La realidad, y también la realidad social, es una *dialéctica de orden y desorden. La realidad es autocreación*: es caótica, *no todo es racional*.
- Es productora de fenómenos aleatorios que no se pueden determinar y que, empíricamente, agregan incertidumbre al pensamiento
- La realidad social se construye subjetivamente dentro de límites objetivos.²⁴
- El todo está en la parte, pero ésta conserva su singularidad e individualidad que, de algún modo, contiene al todo.
- No es una *máquina trivial* (aquella en la que se pueden conocer los productos una vez que se conocen los insumos: en la que aún sin saber qué procesos ocurren en el interior de la máquina, podemos predecir su comportamiento). En especial, la realidad social no es una máquina trivial: surgen permanentemente nuevos procesos y comportamientos inesperados
- Valoriza otras formas de saber, diferentes al científico

3.2. CONTRIBUIR A LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO ²⁵

La época presente está marcada por una profunda reestructuración cultural. El mundo de la cultura actual ha eclipsado a los tradicionales factores de

²¹ Cfr. MORIN, Edgar: *Epistemología de la complejidad*, en Fried Schnitman, Dora: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Bs. As., Paidós, 1993

²² DE SOUSA SANTOS, Boaventura: *Renovar la teoría crítica e inventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO, 2006

²³ *Op. cit.*

²⁴ Cfr: BOURDIEU, P. y WACQUANT, Loïc: *Respuestas: por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, pgs. 17 a 20

²⁵ Cfr. RIGAL, L: *El sentido. . .op. cit.*

socialización - familia y escuela - en el papel protagónico que tenían en delinear sustantivamente la subjetividad de los niños. Ambos se encuentran *desafiados por la multimedia*. Desafío no sólo de un nuevo actor, sino también de un nuevo vehículo de transmisión cultural: la imagen. Su presencia absolutizante se universaliza en tal medida que asistimos a la aparición de un nuevo orden simbólico “caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes, pero ante todo nos encontramos frente a una profunda semiotización de la vida cotidiana”.²⁶

La multimedia descoloca e interpela a la escuela; además, la imagen pone en cuestión el sentido y el valor mismo de la escritura y su monopolio en la transmisión de universos culturales. La palabra escrita fue históricamente el blasón distintivo de la escuela moderna. Y la escuela actual parece que no ha encontrado aún la vía institucional para articular palabra e imagen en las propuestas pedagógicas.

En este escenario, la escuela no debe ni satanizar ni competir, sí cumplir una *función reconstructora crítica*. Una especial consideración merece esta función por la importancia que adquiere como *respuesta pedagógica a las interpelaciones profundamente epistemológicas* que produce la irrupción masiva de lo mediático en el campo de la socialización y que coloca a la escuela compitiendo con sistemas estructurados e institucionalizados mucho más potentes desde el punto de vista de la generación de conocimiento, del procesamiento de la información y de la socialización cultural.²⁷

Es por tal razón, que “más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a *provocar la organización racional de la información fragmentada recibida* y la reconstrucción crítica de las preconcepciones acríticas formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil”.²⁸

3.3.FACILITAR A LA RECONSTRUCCIÓN DEL LAZO SOCIAL: REVALORIZACIÓN DE LA ETICA DE LA SOLIDARIDAD

Se parte de la reafirmación de un humanismo básico, *volver al sujeto* pensado en forma integral y en sociedad. Se requiere para ello la búsqueda de una ética no individual, una *ética de la solidaridad plasmada en el cotidiano*, sustento además de una vida democrática.

La complejidad de esta tarea pedagógica en las instituciones escolares tiene que ver con que, como señala Zygmunt Bauman, se han licuado los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas,²⁹ se

²⁶ cfr. MEJIA, Marco R: *Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI*, Bogotá, CINEP, 1995

²⁷ cfr. CASTELLS,: *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*, en AAVV: op.cit., 1994

²⁸ PÉREZ GÓMEZ, A: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1992, pg. 32

²⁹ Cfr. BAUMAN, Zygmunt: *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002, Prólogo

ha desintegrado el lazo social. Y hay que pensar a la pedagogía crítica desde esta preocupación ética, para que contribuya “al conocimiento y la práctica de una renovada ciudadanía de derechos y obligaciones”, y desempeñe un papel central en la *reconstrucción* de tal lazo social. Bueno es señalar que la ruptura del mismo en nuestra sociedad tuvo que ver no sólo con el predominio del utilitarismo neoliberal, sino, entre otras cosas, con la desaparición de los componentes principales de integración social que representan el empleo y el salario.

3.4. PROMOVER UNA PEDAGOGIA PARA LA DIVERSIDAD Y CONTRA LA DESIGUALDAD

Debemos confrontar con la *monocultura de la naturalización de las diferencias*, que oculta jerarquías, asimetrías y formas de dominación.³⁰

La noción de *diferencia* remite a la complejidad de la trama cultural. La escuela de la modernidad se preocupaba por la homogeneidad, predomina ahora la preocupación por lo heterogéneo: es necesario el reconocimiento de *las singularidades culturales en la base de las propuestas educativas*.

La noción de *desigualdad* remite a la creciente dualización de la sociedad (concentración, exclusión, aumento de la pobreza). Parafraseando a Bauman, podemos decir que es uno de los *sólidos* que perduran en América Latina y que han marcado las características de su ingreso a la postmodernidad.

Si bien la escuela no puede por sí sola modificar los factores y las situaciones estructurales existentes que determinan la desigualdad, “sí puede (desde lo crítico y desde lo ético) *generar una reflexión no naturalizada de la desigualdad* y desarrollar experiencias institucionales donde prime la igualdad, la justicia y la democracia”.³¹

Puede expresar un malestar por la injusticia, no aceptarla como si fuera producto del *orden natural de las cosas*.

Sólo desde *el reconocimiento de las desigualdades, se pueden abordar pedagógicamente las diferencias*. Reconocer las diferencias es aceptar y respetar las singularidades culturales y procurar preservarlas en la constitución pedagógica de los sujetos. Pero no sólo existen *diversidades culturales*, pluralidad de sentidos y valores; también hay *heterogeneidades estructurales* entre dominadores y dominados que deben ser tenidas en cuenta en una escuela con pretensión igualitaria. La sociedad no sólo muestra diversidades sino también desigualdades, y a menudo *los diversos también son desiguales*. Soslayarlo puede provocar que “bajo el manto de la adaptación a la diversidad

³⁰ Cfr. DE SOUSA SANTOS, B: *op. cit.*

³¹ PÉREZ GOMEZ, A: *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*, en Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1997

lo que fundamentalmente se dé sea en realidad una adaptación a la desigualdad en lugar de un intento de superarla”.³²

En la perspectiva crítica, el derecho a la diferencia engloba al concepto de *multiculturalismo crítico*: una ética de solidaridad con el oprimido, que *resignifique el sentido de la diferencia en términos políticos más que en términos de una fascinación cultural*.³³ En este sentido, el planteo de abandono de la *simultaneidad sistémica homogeneizante* en aras de una mayor pertinencia en los contenidos curriculares respecto de las realidades culturales en que se insertan, no responde cabalmente a esta perspectiva.³⁴ Nuestra concepción sociopedagógica ve al problema de la *exclusión social* – en tanto que lo que expresa es antes que una diferencia, una desigualdad, una aguda condición de subalternidad - tanto o más grave que el de la homogeneización.

A modo de epílogo: Sobre el riesgo de la lectura a-crítica del discurso de la teoría y la pedagogía críticas

Michel Foucault distingue entre *voluntad de saber* (deseo general de saber) y *voluntad de verdad* (deseo de conocer la diferencia entre verdad y falsedad en disciplinas o discursos concretos). La voluntad de verdad, que a menudo caracteriza gran parte del trabajo intelectual, lleva a olvidar la necesidad, el deseo o la disposición a cuestionar el propio trabajo. Así, lo que una vez fuera crítico se convierte en una especie de norma o ley, una verdad final, *algo que ya no se puede criticar*. Por tanto, es necesario evitar que la perspectiva crítica termine siendo un rígido *régimen de verdad* que genere dogmatismo (verla como un cuerpo incuestionable) o afirmaciones tipo “manifiesto” que formulen una *enunciación acrítica de lo crítico*. Porque, como dice Foucault, la función y la ética del intelectual es intentar cuestionar permanentemente la verdad del propio pensamiento y de uno mismo.³⁵

Para valorizar y enriquecer esta tradición, debemos entonces, inexorablemente, desmitificar el discurso crítico y *recuperar su condición parcial e incompleta y, por tanto, contingente y superable*.

³² FLECHA, R: *Las nuevas desigualdades educativas*, en AAVV: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Madrid, Píados, 1997

³³ Cfr. SANTOS, L. y LOPES, J: *Globalização, multiculturalismo e currículo*, en Moreira, A.(comp): *Curriculo: questões atuais*, Campinas, Papirus, 1997

³⁴ cfr. HOPENHAYN, M. y OTTONE, E: *El gran eslabón*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, cap. 7

³⁵ Cfr. FOUCAULT, Michel: *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979, pgs. 175 - 189